

“O CONVENTO DE CRISTO EM TOMAR CONVIDA-TE A VISITÁ-LO”: A SIGNIFICÂCIA ATRIBUÍDA AO PATRIMÓNIO MANUELINO POR ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO (PORTUGAL)¹

Alexandre Pereira¹, Glória Solé²

(1 Universidade do Minho; 2 CIEd, Universidade do Minho)

INTRODUÇÃO

A investigação que seguidamente apresentamos, resulta de uma experiência de estágio, realizada no âmbito da formação inicial de professores pela Universidade do Minho, a saber, do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Este estudo emerge não só da vontade manifestada de realizar uma experiência ainda pouco comum nas salas de aula portuguesas na disciplina de História, bem como do desafio lançado por Oliveira (2011) de que outros trabalhos de investigação deveriam ser levados a cabo, estudos sobre a construção de conhecimento histórico a partir do património local (Pinto, 2011; Carvalho, 2012). Equacionou-se, assim, o cenário: *Porque não colocar os alunos a construir e desenvolver cognições históricas a partir de uma visita de estudo virtual ao Convento de Cristo, em Tomar, sobre o estilo artístico manuelino?* Destacam-se neste sentido, os estudos de Oliveira (2011) e Pinto (2011) como referências na prossecução da experiência realizada, no primeiro caso, pelas potencialidades inerentes à integração das TIC à semelhança do que por nós foi feito e, no segundo caso, pelo valor conferido às questões da significância histórica e consciência histórica em Educação Histórica e Patrimonial. Partindo do cenário acima explicitado, os objetivos preconizados na nossa investigação passaram por:

- Construir e implementar uma intervenção pedagógica que promova competências ao nível da capacidade de análise, reflexão e interpretação de elementos da arquitetura, escultura e pintura renascentistas em Portugal - o legado manuelino, atribuindo-lhe significância histórica;
- Compreender o passado em espaços do presente recorrendo para isso, à apreciação estética, significância e consciência histórica;

1. Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

- Identificar os elementos e/ou parâmetros que os alunos têm em consideração na atribuição de significância histórica ao legado manuelino, no Convento de Cristo em Tomar;
- Avaliar as principais competências em cognição histórica promovidas nos alunos, com recurso a uma VEV (visita de estudo virtual);
- Aferir a capacidade dos alunos construírem conhecimento histórico, a partir de uma VEV ao Convento de Cristo em Tomar;
- Apurar em que medida experiências que envolvem a realização de uma VEV ao património local viabilizam a emergência de um sentido de consciência e valorização patrimonial, por alunos do ensino secundário.

Não descurando em algum momento as questões didáticas e, com enfoque, na didática da História, a investigação contemplou uma abordagem construtivista do ensino, ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, relegando o docente para um plano em que se torna conselheiro da aprendizagem, enfatizando-se, assim, a sua dimensão de investigador-social. Adotou-se, neste sentido, o modelo de aula-oficina, preconizado por Barca (2004), constituindo-se como a principal orientação prática na prossecução em sala de aula da investigação a que nos temos vindo a reportar, porém, sobre o qual nos debruçaremos com maior ênfase em momentos subsequentes.

O estudo contempla uma natureza faseada, composto essencialmente por quatro etapas, que passamos a explicitar: 1ª etapa, avaliação diagnóstica dos alunos sobre questões de literacia informática e sobre visitas de estudo virtuais (na aula de História); 2ª etapa, levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática a lecionar; 3ª etapa, aplicação do guião-questionário “Visita de estudo virtual ao Convento de Cristo em Tomar”, numa sala de informática da escola e por último, 4ª etapa, realização de uma ficha de trabalho pós VEV, para aplicação de conhecimentos, seguida da aplicação de uma ficha de perceções sobre a atividade (Metacognição).

Tendo em vista um aprofundamento investigativo e o alargamento de horizontes no campo da Educação Histórica e Patrimonial, este estudo e a linha de investigação implícita, pretende evidenciar que, numa era de globalização, onde impera a sociedade da informação e do conhecimento, caminhos ambiciosos devem ser trilhados pelos professores de História, encetando metodologias de ensino geradoras de uma aprendizagem mais fundamentada e conscienciosa nos alunos e, aqui, reportamo-nos, sobretudo, às questões do património.

Este estudo parece-nos ser o reflexo de que as tecnologias da informação e comunicação, o construtivismo social e o património arquitetónico, quando conjugados, relevam-nos para um estágio mais avançado do processo de ensino-aprendizagem, norteado por um espírito de ‘missão pedagógica’ que envolve os diferenciados atores do palco escolar, tendo como horizonte uma aprendizagem mais ativa e significativa dos nossos alunos em Educação Histórica e Patrimonial.

Embora se trate de uma modalidade algo recente, a VEV tem vindo a constituir-se na esfera educacional como um recurso de atratividade inegável nos domínios da Educação Histórica e Patrimonial, sendo considerada por alguns investigadores (Daccord, 2008; Oliveira, 2011; Carvalho, 2012; Pinheiro, 2017) como poderosos instrumentos que permitem aos nossos alunos compreender o passado em espaços do presente, sem sair da sala de aula.

Eis que nos parece relevante atender à significação de VEV para compreendermos de que forma esta modalidade educativa se tem vindo a potenciar como um poderoso instrumento ao serviço da Educação. Na perspetiva de Reich e Daccord (2008, pp.90-92), as visitas de estudo “are excellent ways to immerse students in historical evidence by visiting museums, historical sites, author residences, or government buildings”. Os mesmos autores partilham da opinião de que a realização destas pode estar condicionada por alguns obstáculos, daí que “if you cannot visit an important site in person, you can often visit the site virtually on the Web (...). Virtual tours are excellent vehicles for bringing primary source materials into the classroom, and museums and historical sites are adding more virtual tours to their Web sites”.

Carvalho (2012) sustenta que as VEV’s vieram acrescentar uma nova dimensão à presença do património arquitectónico e museológico na escola, permitindo a simulação de um ambiente físico em contexto de aprendizagem situada e, neste sentido, através da virtualização do património, configuram-se novas potencialidades para o ensino da História, viabilizando a criação de espaços de aprendizagem para o estudo do passado à luz de espaços do presente.

Nesta ordem de ideias, Oliveira (2011) indigita-nos para um estádio de análise em que a VEV permite aos alunos movimentarem-se pelo sítio patrimonial, tornando mais significativa a sua experiência, possibilitando-lhes mesmo interagir com o ambiente criado, através de um vasto leque de modalidades sensoriais, tais como: realizar observações; inferir conhecimento a partir da fonte patrimonial; mobilizar experiências pessoais e desta forma; construir as suas próprias explicações e, claro está, discuti-las com o grupo/turma.

Apesar de alguns inconvenientes associados a um contacto não presencial com o monumento ou local, o que nos priva de determinadas sensações e pormenores, a VEV afigura-se como um alternativa válida que aufere de potencial didático na medida em que, através da manipulação virtual que este recurso educativo disponibiliza, os alunos podem descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre determinados sítios patrimoniais que dificilmente poderiam visitar *in loco* (Botelho & Chagas, 2004; Piacente, 1996; Oliveira, 2011; Carvalho, 2012).

Na ótica de Carvalho (2012), as VEV’s apresentam-se como uma ferramenta cognitiva e, nesta ordem de ideias, uma estratégia que despoleta nos alunos interesse para o estudo do meio e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências históricas, onde se destaca o seu pensamento crítico através de uma aprendizagem por descoberta.

Entende-se, assim, e inspirados pelo referencial teórico explorado, que as VEV’s são uma estratégia de ensino segura e sujeita a menos constrangimentos que uma visita de estudo *in loco*. Outra das vantagens, correlaciona-se com o facto de o docente usufruir da possibilidade de realizar mais do que uma VEV durante o ano letivo, sempre em articulação com o currículo escolar da disciplina. Uma terceira ideia, veicula-se ao facto da VEV apresentar elevado potencial didático, pelo que permite ao professor modificar a sua prática pedagógica, não se esgotando determinadas metodologias e/ou estratégias de ensino, viabilizando a sua diversificação e, por último, constituem-se como uma ferramenta pedagógica dinâmica e interativa, evitando por um lado o efeito lúdico, com que muitos estudantes encaram as visitas *in loco*. Como inconvenientes destacam-se a disponibilidade monetária, condições atmosféricas ou outros de ordem pessoal.

Desta feita, as VEV’s apresentam-se como ferramentas cognitivas capazes de articular as dimensões da Educação Histórica e Patrimonial através de uma aprendizagem por descoberta que permita não só o desenvolvimento de competências ao nível da construção de conhecimento histórico como a promoção de uma ‘consciência patrimonial’ nos nossos alunos.

METODOLOGIA

Descrição do contexto e dos participantes

O presente estudo, elaborado em contexto de intervenção pedagógica supervisionada numa escola urbana do Norte de Portugal, debruça-se sobre a exploração das conceções de alunos do 10º ano de escolaridade (15-17 anos), de uma turma constituída por 27 alunos, dezanove do género feminino e nove do género masculino, sobre o conceito de Significância Histórica, recorrendo, para isso, a uma visita de estudo virtual ao Convento de Cristo em Tomar (Portugal), classificado como património da humanidade e inscrito na lista do património mundial da UNESCO, em 1983.

Para a sua prossecução, foram desenhados processos operativos de aprendizagens e de levantamento de dados, os quais apresentaremos seguidamente.

Implementação do estudo: procedimentos e instrumentos

A experiência investigativa que aqui apresentamos assentou num conjunto circunscrito de pressupostos metodológicos, os quais enquadrámos em três dimensões principais:

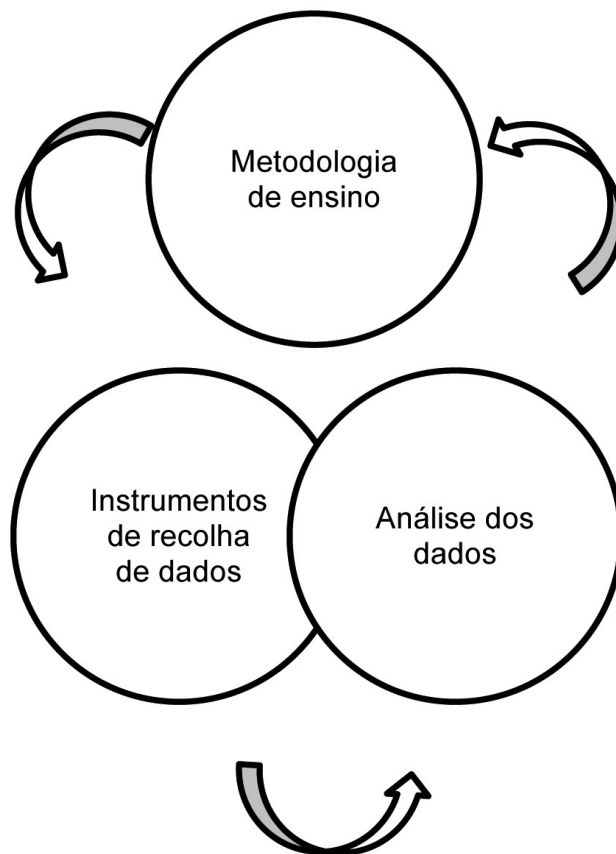


Figura 1 – Desenho metodológico da experiência investigativa.

Fonte: elaborado pelos autores.

Reportamo-nos, agora, a cada uma das dimensões investigativas individualmente, explicitando o desenvolvimento do processo metodológico que subjaz ao projeto concretizado. Na primeira dimensão, que designamos de ‘Metodologia de ensino’, alude-se à filosofia de ensino e processo de ensino-aprendizagem adotado em contexto de sala de aula nas variadas fases de implementação do estudo.

Como aludimos em momentos precedentes, as quatro sessões letivas nas quais se efetivou o projeto assentaram numa perspetiva construtivista do ensino, tendo por base o referencial teórico veiculado por autores como (Carretero, 1997; Fosnot, 1999; Brooks, 1997; Barca, 2004), que partilham da opinião de que, perante o atual contexto de uma sociedade de informação e do conhecimento, cabe ao professor, enquanto profissional crítico e reflexivo, desenvolver uma prática conscienciosa e assente em pressupostos que convirjam no sentido da promoção de uma pedagogia de qualidade e para o sucesso. Neste foco de análise, a adesão a uma *práxis* de ensino alicerçada numa pedagogia construtivista consubstanciou-se na implementação em contexto de sala de aula do modelo de aula-oficina, tão proclamado por Barca (2004) e revisitado recentemente pela autora (Barca, 2021).

Ora, queremos com o raciocínio mobilizado enfatizar a ideia de que, se a real intenção do docente é tornar os conteúdos programáticos mais atrativos e estimulantes, devem desencadear-se mecanismos de ação em contexto de aprendizagem situada que proporcionem o desenvolvimento nos alunos de determinadas competências históricas que lhes possibilitem tornar-se agentes sociais, intervenientes e capazes (Lee, 2003; Lee; Dickinson & Ashby, 1996). A mobilização das ideias prévias dos alunos na construção do conhecimento em História justificam, segundo (Barca, 2004), a adoção de estratégias e metodologias de ensino construtivistas – o designado construtivismo social.

A sala de aula ganha, assim, uma nova contextualização e, porque não, um novo alento, passando a ser encarada como uma comunidade onde se privilegia o diálogo e a reflexão, aludindo-se a contextos da vida real, ao quotidiano dos discentes e da própria vida em sociedade. Ao professor, compete orientar o aluno ao longo da sua aprendizagem por descoberta, tornando-se seu conselheiro, naquela que se pretende uma aprendizagem significativa. Esta última, ocorre sempre e quando o aluno mobiliza o que já sabe, ligando e aplicando com o novo conhecimento.

Claro está que o sucesso ou, ao invés, insucesso das reflexões supra mencionadas, esteve também condicionado pelos instrumentos de recolha de dados elaborados para o efeito, os quais são também fruto do esquema de ensino-aprendizagem apresentado acima e que apresentamos na página seguinte.

Tabela 1 – Síntese do projeto implementado (fases, instrumentos e esquemas de exploração).

Momentos	Temática	Instrumentos	Esquema de exploração
1º momento	<i>“A arquitetura renascentista em Portugal: o gótico manuelino”</i>	1) ficha de literacia informática; 2) ficha de avaliação diagnóstica sobre visitas de estudo virtuais;	- O professor solicita aos alunos a realização de uma ficha de literacia informática e uma ficha de avaliação diagnóstica sobre “Visitas de Estudo Virtuais”, pretendendo por uma lado, conhecer qual o domínio e competências ao nível do manuseio de um computador e por outro lado, avaliar quais as conceções prévias dos alunos sobre VEV’s;
2º momento		3) ficha de levantamento dos conhecimentos prévios;	- O professor promove o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o estilo artístico manuelino, recorrendo para isso à implementação de uma ficha de trabalho;
3º momento		4) guião-questionário “Visita de Estudo Virtual ao Convento de Cristo em Tomar”;	- O professor elaborou um guião-questionário referente a uma VEV ao Convento de Cristo em Tomar, disponível em: http://www.conventocristo.pt/ , a fim de apurar como atribuem os alunos significância histórica ao legado do estilo artístico manuelino e, coloca-os como principais responsáveis pela construção de conhecimento sobre o conteúdo programático, tornando-se o docente um orientador e um conselheiro da aprendizagem, que se pretende significativa.
4º momento		5) ficha de trabalho pós-visita de estudo virtual (elaboração de uma narrativa histórica); 6) ficha de perceções sobre a atividade (metacognição).	- Numa sessão letiva pós-visita é solicitado aos alunos que elaborem uma narrativa histórica sobre o estilo artístico manuelino, devendo, para isso, incluir a experiência que realizaram na aula precedente e por conseguinte, aplicarem os conhecimentos construídos através da VEV. Posteriormente, o docente e os alunos procederam à correção, em conjunto, da atividade constante do guião-questionário. Ainda nesta aula, foi solicitado aos alunos que responderem a uma ficha de perceções sobre a atividade (Metacognição), com o intuito destes promoverem um balanço da experiência, principais sucessos, dificuldades e implicações futuras.

Fonte: elaborada pelos autores.

Sobre a visita de estudo virtual, especificamente, afigura-se imperativo mencionar que foi criada pelo docente, com base na visita digital disponível na página *Web* do Convento de Cristo de Tomar: <http://www.conventocristo.pt/>. Esta contempla, essencialmente, dois espaços que se entendeu mais representativos do legado do estilo manuelino, nomeadamente a Igreja manuelina e o Claustro de Santa Bárbara. O roteiro elaborado contemplava questões cuja natureza variava, focalizando-nos num domínio fundamental em História, a apreciação estética e em conceitos estruturantes de segunda ordem, como a significância histórica e consciência histórica. A atividade foi levada a cabo por um total de 27 alunos, tendo sido concretizada a pares e tendo-se registado apenas um grupo com três discentes.

Num momento ulterior à aplicação dos instrumentos de recolha de dados no decorrer de quatro sessões letivas, efetivou-se a terceira etapa das dimensões acima elencadas, procedendo-se ao tratamento e análise dos dados. A experiência investigativa encerra uma natureza de investigação-ação, adotando-se uma abordagem qualitativa na análise dos dados, o modelo de categorização das ideias dos alunos em Educação Histórica inspirado na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990).

RESULTADOS

Das vinte questões constantes do guião-questionário (roteiro) da visita de estudo virtual aplicadas, selecionamos as três mais representativas nos domínios cognitivos históricos a que aludimos em linhas precedentes, uma vez que não é intenção tornar-se este estudo demasiadamente extenso e descritivo.

Começamos pela questão nº 1, da tarefa 4, do guião-questionário, que nos diz: “*Que elementos decorativos estão representados?*”, enquadrámos esta questão no âmbito da apreciação estética, onde era solicitado aos alunos que deslindassem o riquíssimo discurso iconográfico (escultórico e arquitetónico) que a janela manuelina encerra, apontando os diversos elementos que a compõem.

Mediante as respostas dos alunos, entendeu-se pertinente categorizar as ideias aí presentes em função da aproximação ou afastamento face à ‘leitura’ iconográfica da fonte, criando-se as categorias: *Abordagem vaga*, *Abordagem aproximada* e *Abordagem desenvolvida*. Ressalta-nos um quadro de análise que nos aponta para que 45% dos alunos apenas tenham traçado uma *Abordagem vaga* da janela manuelina, outros 45% enquadram-se já numa *Abordagem aproximada* do discurso iconográfico presente neste monumento e apenas 10% dos discentes conseguiram, efetivamente, traçar uma *Abordagem desenvolvida* dos elementos decorativos representados na janela do Claustro de Santa Bárbara.

Focalizamos agora a nossa análise na questão 5, analogamente da tarefa 4, do guião-questionário: “*Na vossa opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifiquem.*”, através da qual se procurou perceber qual a ‘leitura’ dos alunos da janela manuelina à luz do passado e do presente através de uma abordagem relacional, em termos de consciência histórica (Rüsen, 2001 a, 2001 b, 2004; Seixas & Clark, 2004; Solé, 2013) e, sobretudo, aos níveis da significância social e pessoal atribuídas (Cercadillo, 2000, 2006; Pinto, 2011; Seixas, 1997; Solé, 2013). Dois alunos não responderam à questão. Dos restantes, as respostas de quatro alunos foram inseridas na categoria *Passado monumental*, apontando-nos para uma valorização do passado como ‘marco’ em termos de significância social e pessoal, porém, desconhecendo-se a posição destes face à consciência histórica do presente aplicada à fonte patrimonial em questão; a um nível superior, foram-nos dadas por onze alunos respostas que nos indigitaram para um sentido de *Valorização simbólica*, em que encaram a janela manuelina como um ‘marco’ à luz do passado (significância social) que se perpetua no tempo através de sentimentos de orgulho

e patriotismo no presente (significância pessoal), denotando consciência histórica perante os dois tempos cronológicos considerados. Na última categoria criada, que designamos de *Relação passado-presente*, foram incluídas as respostas de dez alunos cujas ideias evidenciaram atribuir significância social e pessoal à janela manuelina a um nível sofisticado, denotando compreenderem o presente à luz do passado em termos relacionais, encarando a janela manuelina como um fonte patrimonial relevante para a compreensão histórica e, evidenciando já, sinais de um sentido de consciência patrimonial apurado, como as que apresentamos:

Na nossa opinião, esta janela no passado serviu para enaltecer os portugueses e os descobrimentos marítimos por eles realizados, no presente, a janela serve para lembrar tudo o que se passou, como memorial (al.13 e al.28).

Sobre a terceira e última questão que consideraremos na nossa apreciação, ela reporta-se ao momento final da concretização da visita de estudo virtual, ao Convento de Cristo em Tomar, e interroga os discentes sobre: “*Que conclusões retiram sobre o estilo artístico manuelino?*”, pretendendo-se aferir quais os elementos que durante a atividade tinham merecido da parte dos alunos um maior destaque e, por conseguinte, aos quais tinha sido atribuído maior ‘significado’ do ponto de vista histórico. Este quesito, tinha também subjacente o intento de se apurar em que medida esta experiência educativa tinha, ou não, contribuído para a construção de conhecimento histórico pelos alunos através da aprendizagem baseada no construtivismo social (Barca, 2004, 2021).

Neste sentido, as ideias dos alunos foram categorizadas em função do tipo de significância histórica implícita e explícita nas respostas apresentadas a vários níveis de progressão, tendo-nos inspirado também no sistema de categorização encetado por Seixas (1997).

Das treze respostas facultadas pelos alunos, emergiu a seguinte análise: uma resposta evidenciou uma *Abordagem vaga*, a única categoria onde não era clara a posição face à atribuição ou não de significância histórica ao estilo artístico, sendo que, nas restantes, os alunos atribuem significância ao legado artístico do manuelino; uma outra resposta integrava ideias ao nível de uma *Abordagem objetivista básica*, em que, apesar de atribuírem significância histórica, os discentes limitam-se a descrever particularidades, com base em detalhes concretos da fonte patrimonial; seguem-se seis respostas cujas ideias se enquadram numa *Abordagem subjetivista básica*, onde se constata que os alunos atribuem significância ao estilo artístico em função de gostos ou interesses pessoais e sentimentos; temos, ainda, duas respostas que nos permitem aferir que se enquadram numa *Abordagem sofisticada objetivista* e que nos apontam para um nível mais elaborado em termos descritivos e de argumentação histórica mobilizada; apenas numa resposta dois alunos revelaram ser capazes de esboçar uma análise pessoal e elaborada, sustentada por conhecimentos prévios e argumentação histórica cientificamente válidos, inserindo-se na categoria *Abordagem sofisticada subjetivista* e, por último, registaram-se somente duas respostas dos discentes cujas ideias que denotam competências históricas que os posicionam numa *Abordagem sofisticada contextualizada*, atribuindo significância ao estilo artístico manuelino num nível mais sofisticado de análise com um caráter argumentativo e multiperspetivado, evidenciando já alguma objetividade crítica, como o exemplo que seguidamente expomos:

O estilo manuelino pretende representar os feitos portugueses, no tempo dos descobrimentos, uma época bastante importante para Portugal, uma alavanca para o desenvolvimento a vários níveis. O manuelino dá ênfase à religiosidade, na pintura, na escultura e arquitetura, não só representado em igrejas, mas também, em conventos e outros recintos. Dá relevância também à pátria portuguesa, incentivando o nacionalismo (al.13 e al.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elencamos, agora, algumas considerações acerca de alguns resultados apurados no desenrolar desta experiência de investigação-ação.

Assim:

- Ao nível da metodologia de ensino adotada, apurou-se que os alunos, apesar de não estarem totalmente familiarizados com o modelo de aula-oficina adotado, revelaram-se entusiasmados perante esta nova experiência de aprender por descoberta, mostrando-se capazes de mobilizar para a sala de aula conhecimentos prévios válidos, que veiculados ao novo conhecimento por eles construído possibilitou legar proveitosos passos no sentido de uma aprendizagem significativa e fundamentada;
- Nos domínios cognitivos históricos a que nos reportamos ao longo deste ensaio, é-nos possível aferir que um número expressivo de alunos clarificaram, sistematizaram e contextualizaram os conhecimentos substantivos, manifestando atribuírem significância histórica a vários níveis de progressão ao legado do estilo artístico manuelino, articulada, muitas das vezes, com as questões da consciência história e, por efeito, consciência patrimonial nas dimensões temporais consideradas;
- Há, claramente, indícios, em alguns dos casos, de estudantes que alcançaram níveis sofisticados em termos de contextualização e problematização, quer ao nível de significância social quer de significância pessoal, o que se reflete no desenvolvimento não só de determinadas competências em cognição histórica (Lee, 1996, 2001, 2003), como no campo circunscrito à fomentação e valorização de uma ‘consciência patrimonial’ (Pinto, 2011).

Chegamos a um ponto da nossa experiência investigativa em que nos parece extremamente relevante desafiar o leitor a considerar este estudo de investigação-ação como uma tentativa de que práticas didáticas, como a que apresentámos, encetem a abertura de novos caminhos investigativos nos campos da Educação Histórica e Patrimonial. A era digital parece ter vindo para ficar e, ao professor, novos são os desafios lançados e novos são, também, os papéis que se pretende que desempenhe.

A VEV, deve ser encarada como um recurso viável, naquela que se pretende uma aprendizagem por descoberta, basilada por uma compreensão histórica integrada e significativa, tornando-a uma modalidade educativa interessante no domínio da utilização da *WEB*. A VEV deve, por isso, ser encarada como um recurso educativo capaz de articular habilmente as TIC, o ensino da História e o património arquitetónico, possibilitando aos alunos o desenvolvimento do seu pensamento no domínio da explicação intencional ou da compreensão empática. Aos docentes, cabe o encorajamento dos alunos à produção das suas próprias explicações em História na sala de aula, partindo de experiências que lhes permitam compreender o presente à luz do passado e que lhes facultem um papel mais ativo na construção do seu conhecimento histórico (Barca, 2000).

Do ponto de vista da Educação Patrimonial, julgamos ter ficado bem vincada a ideia de que os sítios patrimoniais apresentam uma vasto leque de potencialidades que podem e devem ser transpostas para as nossas salas de aula, permitindo aos nossos alunos, *seres humanos do amanhã*, desenvolver um sentido apurado ao nível de uma consciência patrimonial e, sobretudo, de valorização e preservação do património arquitetónico a curto, médio e longo prazo.

Terminamos, deixando a réplica de que urge mais estudos neste domínio investigativo, que nos permitam sempre caminhar no sentido de um maior sucesso e qualidade educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos adolescentes*. Instituto de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficial: Do projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.) *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, (pp. 131-144). CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. Em L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). CITCEM.
- Botelho, A.; Chagas, I. (2004). Visitas de estudo virtuais: Efeitos no processo de Ensino Aprendizagem das Ciências Naturais. In J. Pêres, J. Pulido, M. Rodriguez, B. Manjón & J. Rodriguez (Eds.), *Avances en Informática Educativa* (pp.54). Universidade da Estremadura.
- Brooks, J. (Org.). (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Artes Médicas.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance In History: Student's Ideas In England and Spain*, Comunicação apresentada no simpósio Creating Knowledge in the 21 st. Century: Insights from Multiple Perspectives – American Educational Research Association Conference. New Orleans.
- Cercadillo, L. (2006). ‘Maybe they haven’t decided yet what is right’: English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 123, pp. 6-9.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Artes Médicas, pp. 62-74.
- Carvalho, C. (2012). *Visitas de Estudo Virtuais: contributos para uma outra aprendizagem da História na era da sociedade de informação*. (Tese de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática* (pp. 23-53). Instituto Piaget.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica, Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica* (pp.13-27). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lee, P. (2003). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. pp.131-150. Editora UFPR.
- Lee, P.; Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Progression in children’s ideas about history. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning* (pp. 51-81). Multilingual Matters.
- Oliveira, C. (2011). *A visita de estudo virtual como recurso para aprender História: um estudo sobre significância histórica com alunos do 5.º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Piacente, R. (1996). *Rumo aos museus virtuais e mais além*. <http://labjor.uniemp.br/newsletter/newsdezo2pg3.htm> .
- Pinheiro, J. (2017). *“Visita de Estudo Virtual versus Visita de Estudo in Loco: contributos para aprendizagem de História no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico”*. (Relatório de Estágio Mestrado em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico). Universidade do Minho.

- Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação- Educação em História e Ciências Sociais). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61 (1), 22-27.
- Seixas, P.; Clarck, P. (2004). Murals as monuments: student's ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110 (2), 146-171.
- Solé, G. (2013). A consciência histórica e significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses. *Revista de Educação Histórica-REDUH-LAPEDUH*, 2, 93-113. <http://hdl.handle.net/1822/29942>.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Sage Publications. *The International Professional Publishers*. New Delhi.
- Rich, J.; Daccord, T. (2008). *Best deas for teaching with technology: A ractical guide for teachers, by teachers*. Myron E. Sharpe.
- Rüsen, J. (2001a). *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Editora UnB.
- Rüsen, J. (2001b). *What is Historical Consciousness? A theoretical approach to empirical evidence*. Centre for the study of Historical Consciousness, University of British Columbia Vancouver. <http://www.cshc.ubc.ca>.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.